

## MES TROISIÈMES ET LA RÉDACTION : DISSIPER LE MALENTENDU DES ANNOTATIONS

Aymeric Servet  
Collège Paul Langevin, Romilly-sur-Seine

Le retour des copies est souvent un moment particulièrement attendu dans la classe. Que les élèves soient impatients de récupérer le fruit de leur travail ou qu'ils redoutent le commentaire du correcteur, c'est un moment qui ne laisse généralement pas indifférent. Pour l'enseignant, ce rendu est aussi l'occasion, *via* les commentaires apposés sur les copies, de fournir un retour aux élèves. Comme le remarque Jean-François Halté, l'échange entre la copie et l'annotation relève d'une forme de dialogue entre l'élève et l'enseignant<sup>1</sup>. Or il m'a semblé, au fil des années, que cet objectif n'était pas toujours bien compris. J'ai souvenir du premier rendu de commentaire de texte à Assia<sup>2</sup> l'année dernière, une élève de seconde qui, sans doute trop habituée à recevoir des copies parfaites, a jeté sa copie à la poubelle dès la lecture de sa note, pourtant un 15/20 plutôt appréciable pour un premier

- 
1. HALTÉ, J.-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, p. 61-69.
  2. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

commentaire en seconde. Quelle déception pour moi de voir le travail d'annotation ignoré alors qu'en le réalisant, j'envisageais des pistes d'amélioration à destination des prochains travaux d'Assia. Cette réaction ne fut pas un cas isolé, mais assez marqué pour me rester en mémoire comme symptomatique d'un problème récurrent.

Étonnamment, la façon de corriger et d'annoter les copies ne fut pas l'un des points les plus abordés lors ma formation initiale. On nous a en effet renseignés sur l'utilisation gênante du stylo rouge et sur les risques d'annotations trop imposantes qui pourraient submerger et démotiver l'élève recevant sa copie, mais pas sur le contenu de ces annotations. Or, si chaque enseignant met en place son propre système d'annotation, il n'est pas évident que celles-ci soient comprises par les élèves, et par conséquent, elles pourraient aboutir à une véritable rupture communicationnelle. Alors que j'envisage les annotations comme un moyen de communiquer les pistes d'améliorations aux élèves pour leurs prochains travaux, ces commentaires ne sont souvent pas pris en compte, ou oubliés aussitôt la copie rangée (ou jetée dans la poubelle la plus proche). À l'occasion d'un travail d'écriture en classe de 3<sup>e</sup>, j'ai donc mis en place un travail que je présenterai ici et dont l'objectif était de permettre aux élèves de mieux saisir l'intérêt des annotations portées sur leur copie.

## **MES TROISIÈMES ET LA RÉDACTION**

### **Un malentendu au brevet blanc**

Cette année, avec ma classe de troisième, j'ai à nouveau été confronté au problème de la compréhension des annotations lors du rendu des rédactions du premier brevet blanc<sup>3</sup>. De manière générale, la rédaction est un exercice qui pose de gros problèmes dans l'établissement. Situé en zone REP, le collège accueille des élèves souvent en difficultés avec l'expression écrite voire la langue elle-même. À ce problème s'ajoute celui de la compréhension des attentes de la rédaction, du sens du travail scolaire en général et une tendance à la démotivation. Lors de la rédaction de ce premier brevet blanc de l'année, les élèves ont rencontré des difficultés pour respecter une forme, un sujet et surtout un niveau de maîtrise de la langue attendus à l'examen final.

---

3. Les copies étaient corrigées par toute l'équipe en respectant l'anonymat des élèves et redistribuées ensuite aux enseignants de chaque classe pour le rendu aux élèves.

Puisqu'il s'agissait d'un premier brevet blanc, je m'attendais à ce que la correction et l'annotation de ces copies présentent un intérêt majeur pour les élèves. Il s'agissait pour eux d'un premier contact avec cette épreuve et surtout d'un premier retour sur un travail effectué dans les conditions de l'examen. Or si les annotations ne furent pas toujours ignorées, elles ont rarement été comprises dans leurs attentes réelles et souvent perçues comme un moyen de sanction, et pas de progression. Lors de la remise des copies de brevet blanc, la réaction de David, élève de troisième, illustre bien mon hypothèse sur la rupture communicationnelle de l'annotation.

Le sujet d'imagination était le suivant :

Racontez un moment que vous avez vécu à l'école qui vous a marqué. Décrivez vos émotions de l'époque et celles que vous éprouvez aujourd'hui alors que vous êtes plus grands. Alternez récit et dialogue en faisant parler les personnages présents.

La copie de David comportait un certain nombre de problèmes, de langue comme de forme, mais l'annotation qui l'a interpellé concernait uniquement le fond et n'était qu'une annotation en marge : « en quoi cet événement a-t-il changé votre vie ? ». Il ne comprenait pas la motivation de cette annotation qui lui semblait exagérée vis-à-vis de la consigne, puisqu'un événement marquant ne change pas forcément la vie. Cette remarque du correcteur est toutefois pertinente si l'on considère l'implicite de la consigne. Elle invite l'élève à motiver son choix, à en préciser l'incidence sur sa vie actuelle, à exprimer le recul du regard autobiographique, éléments qui manquaient un peu à la copie. Toujours vis-à-vis de cette remarque, il m'explique :

On dirait qu'on me reproche le choix de ce que j'ai raconté, pourtant c'était important pour moi, c'est ça le sujet. Personne ne peut savoir à ma place.

Finalement, c'est la dimension personnelle de cette annotation qui a primé, au détriment des autres remarques. En annotant spécifiquement ce qui relevait du choix individuel, de l'expression de l'intime, le collègue correcteur avait touché la sensibilité d'un élève déjà méfiant vis-à-vis du système scolaire et de la lecture de l'enseignant<sup>4</sup>. Cette annotation a totalement éclipsé les autres remarques et avec elles, les possibilités d'amélioration.

---

4. Jean-François Halté fait cette remarque concernant l'annotation d'écrits de fiction.  
HALTÉ, *Ibid.*

Quant aux autres élèves, ils sont restés dans une attitude de retrait vis-à-vis des annotations et même du rendu des copies, qui furent dans l'ensemble rangées sans plus de questions. Cette façon de faire est habituelle y compris chez les élèves qui manifestent de l'intérêt pour le cours, mais choisissent le silence face au rejet des activités exprimé par le reste de la classe. Les quelques élèves manifestant de l'intérêt s'écrasent souvent sous le rejet de l'activité manifesté par le reste de la classe et gardent alors leurs remarques pour eux. Face à cette attitude fermée, j'ai donc du mal à faire comprendre aux élèves l'intérêt des annotations portées sur leurs copies.

## **Un double problème**

Ces réflexions mettent en exergue un paradoxe en deux temps dans la démarche d'annotation d'une copie, et ce qui s'ensuit. Dans ma conception d'une annotation envisageant les pistes de progression, j'annote, dans le but d'expliquer à l'élève ce qu'il aurait dû faire ou pu faire pour qu'il en fasse usage par la suite, mais lui ne comprend pas toujours mes attentes. Ces annotations sont censées guider, mais, elles sont parfois juste perçues comme la marque de l'évaluation, qui sanctionne et n'ont pas forcément pour l'élève la signification qu'elles ont pour l'enseignant. Bien entendu, les deux conceptions de l'annotation sont possibles. Jean-François Halté distingue en effet les annotations sommatives (pour les examens notamment) et les annotations utilisant la copie comme base d'une évolution possible. Ici, puisqu'il s'agissait d'un examen blanc, j'espérais utiliser les copies selon la deuxième possibilité. En effet, même lorsque l'annotation prend un aspect verdictif ou injonctif, il reste toujours une possibilité de l'utiliser pour améliorer l'écriture, même si cela peut s'avérer difficile à transmettre aux élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude. J'ai donc cherché à proposer un dispositif permettant aux élèves de réfléchir au rôle et à l'utilisation des remarques laissées sur les copies. Je suis parti du principe que pour donner du sens à une annotation, il fallait donner explicitement l'occasion à l'élève de l'utiliser, plutôt que de supposer qu'il s'en servira de lui-même quand le cas se représentera. Le principal objectif est donc de pallier le problème de l'intérêt limité de l'annotation et de sa désagrégation par le temps. Il me semblait important que la discussion entamée par l'échange sujet-copie-annotation puisse continuer rapidement sans perdre le fil. Il fallait toutefois que je m'assure que les élèves comprennent les remarques et parviennent à les exploiter pour améliorer leur travail.

Par ailleurs, la remarque de David m'a amené à penser que la forme de l'annotation pouvait elle aussi être revue. Il m'a semblé que proposer un système commun à tous était une solution acceptable malgré la mise à l'écart de la dimension personnelle de l'annotation. En fournissant à tous les mêmes remarques, pensées pour être comprises de tous, j'espérais permettre à

chacun de voir clairement les pistes d'amélioration suggérées et d'y être plus attentif.

## RÉÉCRIRE GRÂCE À LA GRILLE D'ÉVALUATION

### Rationaliser la démarche et l'échange par correspondance

Proposer aux élèves de retravailler leur écrit par étapes n'est pas une idée nouvelle<sup>5</sup>, et l'intérêt de cette démarche n'est plus à prouver. Cet apprentissage de l'écriture me paraissait essentiel pour mes élèves qui ne mesurent pas toujours l'importance d'un travail préparatoire à l'écrit, n'utilisent pas de brouillon et n'ont pas conscience de l'intérêt d'avoir un d'un regard réflexif sur l'écrit. En classe, nous avons lu un extrait de *La Ferme des animaux* de Georges Orwell. Dans ce passage, les animaux se rendent compte de la disparition des pommes et du lait, en fait dérobés par les cochons malgré leurs promesses d'égalité. Le cochon Brille-Babil, en charge de la propagande, entreprend un discours déchargeant ses compères porcins de la responsabilité du délit grâce à de multiples arguments. Suite à l'étude de cet extrait, j'ai proposé un sujet d'imagination :

Un animal ayant assisté au discours de Brille-Babil dénonce la supercherie. Vous décrierez la scène et retranscrirez les dialogues au discours direct et en insistant sur la dénonciation de l'animalisme comme utopie.

Cette consigne comporte bon nombre d'attendus, clairs comme sous-entendus, que les élèves devront identifier<sup>6</sup>. Une maîtrise du discours direct et de la description ainsi qu'une connaissance du concept d'utopie, travaillé en classe en amont, sont attendues de façon explicite, tout comme la référence à l'animalisme, idéologie fictive développée dans le reste du roman. Cette référence à l'œuvre intégrale n'est pas possible au brevet, mais elle ne pose pas problème ici puisqu'elle a été étudiée en classe. Les attentes implicites sont la maîtrise des règles générales de syntaxe, de conjugaison et la connaissance lexicale. Plus spécifiquement, on attend que les élèves soient

---

5. CHABANNE, J.-C. (2011). « Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon », *Recherches*, n° 55, p. 7-20.

6. Lorsque nous avons commencé à travailler les sujets d'imagination, j'expliquais aux élèves qu'il fallait chercher à repérer ce qui était attendu et « non-dit » dans le sujet. À ce stade de l'année, je ne le faisais plus avec eux lors de leur première production.

capables d'utiliser à bon escient les temps du récit et qu'ils s'appuient sur des éléments du texte de départ pour écrire un récit cohérent avec une introduction et une fin bien marquée.

Identifier ces attentes, distinguer l'implicite et l'explicite a l'intérêt de cerner clairement les objectifs de la correction. C'est donc aussi un moyen pour l'enseignant d'être plus au clair sur son évaluation<sup>7</sup>. Certains font le choix d'élaborer la grille avec les élèves, c'est notamment une expérience relatée par Marie-Michèle Cauterman dans l'article évoqué plus haut<sup>8</sup>. Je n'ai pour ma part encore jamais tenté l'expérience, car, bien que les avantages qu'elle décrit me semblent très positifs, cette expérience reste très chronophage. La production de la grille me place devant deux difficultés. La première est évidemment dans la sélection et la pondération des éléments retenus pour l'évaluation du sujet. La seconde réside dans la formulation des items puisqu'il est nécessaire de trouver des termes qui correspondent aux attentes du programme tout en étant accessibles aux élèves. J'ai donc élaboré une grille qui m'a servi lors de la correction de la première production de mes élèves. Étant dans une logique d'épreuve du brevet, je ne leur ai pas donné accès au barème avant le premier rendu de leur écrit, l'objectif étant qu'ils s'en servent pour le second temps d'écriture.

Quand j'ai corrigé ce travail d'écriture, j'ai choisi de limiter ma présence dans la copie en complétant uniquement la grille d'évaluation. Je me suis tout de même autorisé à cercler ou souligner certains éléments, notamment les problèmes d'homophonie ou de conjugaison. J'ai aussi laissé quelques commentaires rédigés dans certains cas spécifiques, j'y reviendrai. Après ce premier rendu, j'expliquai aux élèves que j'avais mis à leur disposition dans la copie la grille utilisée pour corriger leur rédaction. L'objectif était maintenant, puisqu'ils avaient sous les yeux tout ce qui était attendu d'eux et ce qui avait été réussi ou non, qu'ils produisent une deuxième version améliorée sur le même sujet.

### **Ce n'était pas la fin !**

J'ai pu observer plusieurs réactions. Quelques élèves, malgré le délai de moins d'une semaine entre la production et le rendu, ne se souvenaient pas du sujet ni du texte sur lequel le travail portait. Certains furent dépités que je leur demande à nouveau de fournir ce travail écrit malgré l'amélioration potentielle de la note que je leur proposais. D'autres trouvèrent si surprenant

---

7. CAUTERMAN, M.-M., (1994). « Évaluer avec des grilles », *Recherches*, n° 21 p. 121-129.

8. *Ibid.*

d'avoir accès à ces informations qu'ils eurent le sentiment que je leur permettais de « tricher pour remonter la note ».

Le problème majeur fut donc celui de la mise au travail. Puisque les élèves avaient déjà rendu leur copie et que celle-ci avait été évaluée, leur faire accepter l'idée d'améliorer leurs écrits fut difficile. J'ai donc proposé de remplacer la première note par la seconde, certainement meilleure, pour récompenser le progrès, mais j'ai été surpris d'entendre : « À quoi ça a servi alors, qu'on fasse la première ? » Les élèves ont vraisemblablement eu du mal à concevoir l'intérêt d'une réécriture alors que le travail était, selon eux, déjà « terminé ». Ils accordaient une certaine importance à l'effort fourni en premier lieu, et ils ressentaient le besoin d'un aboutissement concret à chaque étape. Le compromis que j'ai choisi a donc consisté en une évaluation de chacune des copies rendues, pour faire la moyenne des deux notes.

La grille de correction devait leur apporter les remarques nécessaires pour favoriser leur compréhension des attentes tout en minimisant ma présence pour favoriser une correction autonome.

L'un des points les plus positifs de cette activité fut la grande autonomie avec laquelle les élèves se sont remis au travail. Je n'ai eu aucune question sur le barème, si ce n'est pour le point concernant l'orthographe lexicale et grammaticale pour quelques élèves qui avaient oublié cette différence. Pour le reste, chacun s'est mis au travail, avec plus ou moins de sérieux, et a trouvé quelque chose à faire à partir du rendu sans que je n'aie rien à expliquer de plus et j'ai pu assister à un réel effort d'autocorrection avec, par moments, une main levée pour me montrer une nouvelle formulation et me demander si la correction convenait. Malgré des conditions similaires à la première production (temps limité, travail individuel et rendu de copie pour correction et notation), l'ambiance de travail m'a semblé beaucoup plus détendue. J'ai eu l'impression que les élèves prenaient davantage le temps de la réflexion et la plupart cherchaient à me montrer leur production au cours de son avancée, comme si l'échange que je suggérais en introduction avait enfin réellement cours et qu'eux comme moi en faisons activement partie.

## **Une autocorrection plus ou moins efficace**

Concernant le fond de ces premiers jets, la plupart des erreurs observées concernaient soit la cohérence du récit, soit l'argumentation de l'animal ou

le manque de précisions, notamment sur la réaction des animaux. C'est un manque que j'ai notamment observé dans la copie de Lina<sup>9</sup>.

Dans la première version, c'est notamment l'appui sur le texte initial qui pose problème. La deuxième version, s'appuyant sur des éléments directement empruntés au récit original, rend les échanges plus concrets :

« Notre vie devient de plus en plus dure sans Jones »

ou

« Depuis que Jones est parti, vous nous avez promis d'être égaux et libres dit la vache ».

La lecture du barème semble avoir permis à Lina de prendre conscience du manque, et de chercher des solutions pour le combler. Si cette première réécriture est réussie, d'autres corrections sont bien moins satisfaisantes et donnent l'impression d'avoir simplement été disposées là sans que leur intérêt ne soit réellement perçu. C'est notamment l'impression donnée par l'incorporation de la notion d'utopie précisée dans le sujet, mais non prise en compte dans la première version proposée par l'élève. Dans la seconde version, on repère l'ajout d'une phrase à ce sujet :

« Leur vie était censée être une utopie, mais c'était trop beau pour être vrai ».

La remarque a été prise en compte, malgré l'incompréhension apparente de la notion puisque Lina oppose des idées similaires et confond utopie et vie agréable. On peut alors supposer que si la première version n'utilisait pas cette notion clé du sujet, c'était parce qu'elle n'était pas maîtrisée et donc difficilement mobilisable<sup>10</sup>. Si cette seconde version vient confirmer que la notion n'est toujours pas maîtrisée, on peut constater tout de même la prise en compte de cet élément présenté comme un manque dans le barème. Celui-ci a peut-être permis à Lina de prendre conscience de cet attendu du sujet.

De la même façon, la première version du travail de Lina présentait un certain manque d'organisation et surtout, n'avait pas de conclusion claire. La fin abrupte de la première version suggère qu'une suite était prévue, mais n'a pas pu être réalisée, peut-être par manque de temps ou d'inspiration. Quoi qu'il en soit, on remarque que cet élément a lui aussi été pris en compte puisque la deuxième version comporte une forme de conclusion :

---

9. On trouvera en annexe les copies et le barème.

10. Ou peut-être qu'il s'agit ici d'une difficulté liée au passage du déclaratif au procédural. Voir DESILETS, M. (1997). « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 23(2), p. 289-308.

« Les animaux n'avaient plus d'arguments face à Brille-Babil, tout le monde cessa le débat et ils retournèrent à leurs occupations sans dire un mot. »

Certes, cette fin reste abrupte, mais l'organisation est plus claire et il y a une conclusion ; le critère de la grille a été pris en compte.

Enfin, on remarque une progression sur l'une des attentes implicites du sujet puisque la deuxième rédaction s'appuie directement sur les arguments du texte initial. Cette initiative reste maladroite puisque le texte initial est parfois repris tel quel, et que les arguments choisis ne servent pas à débattre contre Brille-Babil. Néanmoins, le texte de Georges Orwell est pris en compte alors que la première rédaction ne le faisait pas, c'est déjà une progression, même si elle reste insuffisante.

Il n'y a que deux items du barème à n'avoir pas été retravaillés par Lina : l'exposition du contexte du récit et la précision des réactions de l'animal à la suite du discours. On peut supposer qu'elles ont été ignorées, car le résultat était moyen (des erreurs). Lina a corrigé en priorité les éléments où elle avait eu zéro, et n'a pas eu besoin d'aide pour le faire. On peut supposer que les zéros ont attiré son attention, mais il est aussi probable qu'elle ait juste pris conscience des éléments implicites qu'elle n'avait pas pris en compte initialement.

La deuxième copie que j'ai retenue, celle de Bilal, présente un travail de réécriture différent. En effet, sa deuxième version est parsemée d'éléments ajoutés détaillant les réactions des animaux ou le contexte.

Bien que la rédaction reste maladroite, les ajouts se sont faits plus naturellement et le récit paraît moins fracturé que la première version, entre autres grâce à des dialogues plus efficaces et clairs. Ceux-ci donnent une consistance à l'implication du personnage contre le propagandiste :

« Écoutez-moi tous, Brille-Babil nous ment. Ils (les cochons) essayent de nous manipuler en vous faisant avoir des rêves utopiques ».

Malgré tout, le contexte n'est que globalement respecté dans la première partie du récit. Celle-ci reprend rapidement les éléments du texte initial en les racontant autrement :

« Si je vous ai convoqués ici, c'est pour vous dire qu'à partir d'aujourd'hui tout va changer ».

Bilal introduit son récit par le début de l'œuvre, sans tenir compte de l'extrait étudié. Les arguments de Brille-Babil n'apparaissent qu'à peine. Cette partie est formellement conforme au barème, puisque la production s'appuie bien sur un discours de Brille-Babil, mais pas le bon, la consigne est visiblement restée trop implicite. Par la suite, on remarque d'ailleurs que

l'affrontement entre les animaux devient physique, alors qu'on supposait plutôt un affrontement verbal menant à la « dénonciation ». La consigne d'ensemble n'est pas vraiment respectée, malgré la prise en compte apparente des remarques puisque les ajouts correspondent globalement aux manques signalés par le barème.

Si on ne peut pas dire que l'utilisation du barème soit un succès total, car de nombreuses maladresses subsistent, il n'en reste pas moins que cette méthode a permis à Bilal de prendre en compte les remarques faites sur la première version. L'écart est extrêmement net entre la première copie assez mauvaise et peu structurée, et la seconde plutôt correcte dans l'ensemble. Bien que Bilal n'ait pas cerné tous les attendus du sujet, sa rédaction a grandement gagné en clarté et on distingue clairement une meilleure prise en compte des attentes du sujet.

### **Une réussite en demi-teinte**

Trois hypothèses peuvent expliquer les difficultés qui subsistent pour mes élèves. La première serait liée à des difficultés de compréhension ou de méthode individuelles des élèves en amont de la rédaction, celles-ci nécessitant un accompagnement plus spécifique. En effet, il n'est pas rare que Bilal se dissipe et perde de vue les consignes pour réaliser une production débridée s'éloignant du cadre attendu. En ce sens, le fait qu'il débute son récit de plus loin dans le roman me semble cohérent vis-à-vis de sa démarche habituelle. Mais l'effort réalisé dans la cohérence de la seconde version aboutit à une belle réussite de sa part puisqu'on constate l'apparition d'une réelle structure dans le récit. Dans ce cas spécifique, avoir fourni un cadre strict et concret, faisant référence à des éléments précis d'amélioration a permis de canaliser une démarche d'écriture habituellement peu sereine.

La seconde hypothèse concerne mes choix de formulation. Peut-être les items du barème n'étaient-ils pas toujours suffisamment développés pour être réellement compris par les élèves et fournir suffisamment d'éléments pour permettre une correction plus pertinente. Il aurait sans doute fallu en préciser davantage le contenu ; mais je risquais alors de renouer avec le problème de surcharge. J'aurais pu aussi revenir à un format plus individuel et personnalisé, mais assez contraignant puisque le temps à accorder à chacun en classe est nécessairement limité.

La troisième hypothèse découle de la précédente. À part quelques exceptions, les secondes versions ne comportaient plus de critères de contenu évalués non acquis à 0 point, ils ont toujours été retravaillés. En fait, cette façon de transmettre l'évaluation semble permettre de montrer de façon claire ce qui *manque* aux rédactions. Il semble plus facile pour les élèves de créer et d'ajouter ce qui est absent que d'améliorer ce qui est présent, mais imparfait, sans doute car la maîtrise nécessaire est moindre. La plupart des

élèves semblaient avoir une maîtrise faible plutôt qu'une absence totale de connaissance de ces critères. En effet, il s'agit de critères qu'ils travaillent déjà depuis plusieurs années et ce sont des critères qu'on leur reproche de ne pas avoir acquis, habituellement *via* une série de commentaires. Cela expliquerait pourquoi ce sont les items à 0 point qui ont été modifiés en priorité. L'écart entre la non-acquisition et la maîtrise partielle est vraisemblablement plus faible que celui qui sépare la maîtrise partielle de l'acquisition totale. Je trouve un avantage certain dans cette façon de présenter l'évaluation des critères puisqu'elle valorise les réussites, même partielles, sans cacher les défauts de la copie. J'utilisais déjà les grilles d'évaluation pour mes corrections, mais c'était la première fois que je m'en servais en classe comme un outil d'autocorrection. À cet égard, la réaction des élèves est intéressante puisque certains ont assimilé l'utilisation du barème à de la triche. Sans doute cette impression est-elle due au fait qu'elle permet une amélioration plus « facile » et surtout qu'elle révèle les dessous de l'activité de correction de l'enseignant, chose à laquelle les élèves ne sont vraisemblablement pas habitués. Il faut tout de même noter que la modification des critères non acquis s'est visiblement faite au détriment des éléments acquis partiellement. Voici l'une des limites majeures du manque d'annotation. La forme que j'ai choisie ne permet en effet pas d'entrer suffisamment dans le détail pour dépasser l'amélioration du seul manque, sauf avec une aide plus précise et individuelle.

La troisième copie, celle de Merlin, dont la première version était déjà plutôt bonne puisqu'elle ne négligeait dans l'ensemble aucun des attendus explicites ou implicites et montrait une maîtrise satisfaisante de la langue me semble illustrer cette idée, puisque la seconde version est restée quasiment identique.

On peut par exemple regretter qu'il ne s'appuie pas davantage sur les arguments du cochon pour construire sa contrargumentation. Cet élément reste « moyen » par rapport aux autres, mais n'est pas modifié dans la seconde version, alors qu'un simple ajout des arguments du cochon aurait suffi. Les principales modifications tiennent aux remarques de langue que j'avais justement été contraint de parfois annoter lorsque je jugeais le cerclage trop subtil pour permettre une autocorrection. La première version comportait tout de même un item à zéro : le découpage du texte en paragraphe. On trouve à nouveau le réflexe d'ajout « liste » que l'on avait déjà pu observer dans la copie de Lina puisqu'on remarque une flèche venant indiquer la construction à posteriori d'un paragraphe. Cet ajout est le témoin d'un oubli au moment de la rédaction. Je suppose que la vérification du barème aura rappelé à Merlin l'intérêt du paragraphe. Il est clair que, pour cet élève, des annotations plus complètes et précises auraient permis une

amélioration, mais elles auraient sans doute surchargé la copie d'autres élèves sans donner les clés fondamentales nécessaires aux améliorations.

### **Des traces d'autoannotation, un brouillon pour les cochons ?**

Les premières versions de Bilal et Lina font apparaître des annotations dans les coins, celles-ci n'étaient pas présentes lors du premier rendu et ont été ajoutées lors de la seconde production. Lina a cherché à retenir les éléments du texte initial qu'elle pourrait inclure, on remarque des noms de personnages ainsi que des notions clés : libre et utopie. Chez Bilal, on repère le sigle « attention ! » accolé à plusieurs notions. Il est intéressant de remarquer que c'est de cette façon que j'ai l'habitude de noter les points d'attention lorsque j'annote de manière plus classique. L'élève a-t-il adopté cette démarche par mimétisme, pour retrouver ce dont il a l'habitude ou par réel besoin dans l'annotation ? Quoi qu'il en soit, cette démarche d'autoannotation est intéressante, puisqu'elle s'inscrit de manière évidente dans la démarche de réécriture, de retour sur le travail initial. Elle compense en quelque sorte le manque que j'avais moi-même imposé. Il n'en reste pas moins que la modification est demeurée difficile. Enfin, il faut noter que la copie de Merlin, ne comporte aucune autoannotation, fait assez logique vue l'absence de modifications.

Ces marques me semblent témoigner d'une progression intéressante et encourageante, puisque les élèves en sont venus d'eux-mêmes à constituer une forme de brouillon lorsqu'il a été question d'améliorer leur travail. La première version, qui était déjà dans l'esprit des élèves une version finale, devient un brouillon sur lequel on n'a plus peur d'écrire en sortant des lignes. La copie de Bilal est un très bon exemple puisqu'il a retravaillé directement autour des cerclages et soulignements pour proposer une autocorrection avant de se lancer dans la réécriture. Cette démarche est d'autant plus intéressante qu'il n'a pas l'habitude de faire un brouillon avant d'écrire, malgré la consigne que je donne systématiquement avant une rédaction. L'importance d'un écrit préliminaire a-t-elle enfin été cernée ? Peut-être, mais l'effort pour le produire reste conséquent. La copie de Lina, bien qu'elle ne comporte pas ce même genre de traces, présente tout de même un élément intéressant. On remarque en effet qu'elle a recouvert le bas de sa copie d'un rectangle de papier, qu'elle a collé. Interrogée à ce sujet, elle m'explique :

« J'avais commencé à réécrire en bas, mais celle-là c'est un brouillon maintenant, ça n'avait rien à faire là donc j'ai enlevé pour refaire au propre ».

Ce qui l'a gênée, m'explique-t-elle, c'est l'espace occupé par le rouge entre les lignes (mes cerclages), et ses propres notes en bas de page.

« Si on écrit là, ça ne sert plus à rien de respecter les lignes et ça me perturbe, je ne vais pas commencer un propre sur un brouillon ».

Pour le collage, elle explique qu'utiliser autant de correcteur aurait fait trop « sale ». Cette réponse est surprenante lorsque l'on sait que Lina non plus n'utilise pas le brouillon habituellement. Il semble que pour elle, la connotation négative du mot « brouillon » prenne tout son sens : on ne le mélange pas avec le propre !

## **Et la langue ?**

Je n'ai encore que très peu parlé des modifications concernant la langue, qui ont été traitées un peu différemment. Le cerclage ou le soulignement donnaient, en effet, une indication des endroits où une modification était attendue. J'ai aussi fait l'effort de ne pas tout relever pour éviter la surcharge, car j'attendais surtout des modifications de fond pour cet exercice. J'ai donc sélectionné les éléments dont la correction me semblait accessible ou nécessaire en fonction de l'élève. Le barème n'a alors pas la même fonction puisque s'il indique qu'il y a par exemple un manque en termes de conjugaison, c'est le trait de crayon sur la copie qui prime pour la correction, celle-ci étant ponctuelle et située.

J'ai fait le choix de ne rien indiquer de plus, sauf quand je jugeais la modification trop difficile à trouver. Ce fut par exemple le cas lorsqu'elle relevait d'un problème lexical comme chez Bilal qui dit « haut classé » au lieu de « haut placé », ou pour des points de langue spécifiques comme chez Merlin avec l'emploi du subjonctif. Le plus souvent, j'ai jugé qu'entourer la terminaison d'un verbe ou des homophones courants devait mener l'élève à une démarche de correction individuelle. Cette démarche me semble avoir l'intérêt de se situer dans un entre-deux pédagogique. En effet, si l'objectif est que l'élève parvienne à corriger ses écrits seul, indiquer à côté d'un verbe mal conjugué « conjugaison » n'est utile que s'il n'est pas capable de trouver seul à quoi correspond son erreur. L'autre méthode souvent appliquée est l'annotation correction. J'entends par là que, plutôt que d'indiquer l'erreur pour qu'elle soit corrigée, je la corrige : le « ce » barré pour un « se » par exemple, démarche que j'ai adoptée pour les cas que j'ai jugés difficiles.

Voir les élèves chercher d'eux-mêmes dans leur cahier de cours et souvent trouver la solution m'a semblé être une vraie réussite. De plus, cette démarche réduit le malentendu sur l'utilisation du cahier et de la leçon, souvent peu ou pas utilisé comme un outil aidant l'écriture. Nuançons tout de même la réussite de cette démarche par un exemple. Dans la copie de Bilal, j'ai souligné le « se » dans la phrase : « Nous n'allons pas se battre ». Évidemment, il est question ici de remplacer le pronom par « nous », mais l'élève, par habitude sans doute que « se » soit « ce » a remplacé

instinctivement par l'homophone. Finalement, le remplacement a rendu plus fautive encore la phrase initiale, devenant « nous n'allons pas ce battre »... Comment aurait-il fallu indiquer cette erreur pour que Bilal parvienne à se corriger sans que je ne lui donne moi-même la réponse ? Sans doute aurait-il été nécessaire de préciser mon annotation pour mieux accompagner cet élève.

## CONCLUSION

À l'issue de cette expérience, il me semble que l'annotation de la copie peut s'avérer nécessaire notamment parce qu'un certain type de remarques constitue une aide à l'apprentissage de l'écriture, pour les élèves qui réussissent à s'en emparer. Néanmoins, il me semble aussi important de prendre en compte les difficultés de réception et le malentendu que la démarche peut engendrer. Évidemment, la première difficulté réside dans la possibilité d'exploiter ces annotations par la réécriture et donc par un temps prévu à cet effet. En ce sens, pour mes troisièmes, travailler sur un rendu dont les erreurs ont été précisées s'est révélé fructifiant. Par ailleurs, offrir la possibilité de prendre du recul a permis à mes élèves de fournir un travail autonome auquel ils ne m'avaient pas habitué jusqu'ici. Je pense que cette formule leur a permis de réfléchir par eux-mêmes et, bien que la production finale n'ait pas toujours abouti à ce que j'aurais espéré, le progrès reste souvent visible. Je me suis aperçu par la suite que la plupart des élèves persistaient à se lancer directement dans la rédaction sans préliminaires. Lorsque je les invitais à concevoir un brouillon sans les guider, celui-ci s'avérait inefficace, fait parce que je l'avais demandé, et sans continuité avec l'écrit final. L'expérience effectuée en classe s'est avérée efficace parce qu'elle offrait une production concrète en deux temps dont j'avais moi-même segmenté les échéances. Les élèves ont produit un premier jet consistant, qui, finalement, a servi de brouillon, car ils ne le considéraient pas comme un écrit préparatoire. Sans doute était-ce cette impatience de l'élève à produire quelque chose de concret pour lui qui bloquait la démarche de brouillon. J'en suis arrivé à questionner également la forme de cette épreuve du brevet qui demande une démarche créative dans un temps limité difficilement réalisable pour un certain nombre d'élèves. Durant ce travail, chacun a pu investir beaucoup plus de temps dans sa rédaction, chose que le format d'un brevet blanc ne permet pas. Cette proposition me semble être une première étape favorisant l'acquisition de compétences d'écriture nécessaires à la réussite de l'épreuve finale du DNB.

## ANNEXE 1 : BARÈME VIERGE

Critères	Acquis	Des erreurs	Non acquis	Points
<b>Mise en page /3</b>				
La copie et l'écriture sont soignées.				/1
Le texte est organisé en paragraphes correctement construits.				/2
<b>Langue /17</b>				
Le texte est segmenté en phrases correctement construites. La ponctuation est correctement utilisée.				/2
La ponctuation du dialogue dans le récit est maîtrisée.				/2
Les temps du dialogue et du récit sont correctement utilisés.				/2
La conjugaison des verbes est maîtrisée.				/2
Les accords sont respectés.				/2
L'orthographe lexicale est respectée.				/1
Le vocabulaire est varié et correctement employé.				/2
Des verbes de parole variés ont été utilisés.				/1
Le registre de langue est adapté.				/1
Les répétitions sont évitées.				/2
<b>Contenu /20</b>				
Le contexte du récit est exposé dans la situation initiale.				/3
Le texte produit comporte un discours d'animal en réaction au discours de Brille-Babil.				/4
Les réactions de l'animal suite au discours sont précisées.				/3
Le texte alterne entre récit et discours.				/2
Le discours de l'animal s'appuie sur celui de Brille-Babil pour le contredire.				/3
Le discours dénonce une utopie.				/3
Le texte comporte une conclusion.				/2

***Rédaction sujet d'imagination : le discours de Brille-Babil,  
première version***

## ANNEXE 2 : COPIES D'ÉLÈVES

11  
C/SK

Rédaction.

①

Un animal ayant assisté au divorce de Bille-Babil n'est pas d'accord. Le gument Blanco n'était pas d'accord avec le divorce de Bille-Babil elle décide dans parler aux autres animaux dans la ferme, « cher camarades, je vous dit tout ce que j'ai vu d'un point qui nous touche tous, ce cochon dit le gument Blanco, « qui j'ai remarqué des disparition de lait et de femme unia qu'on n'a vue il ya quelque semaine dit la vache » tout les animaux parlent entre eux et les cochon accièrent accièrent de leur chier « qu'est ce que vous cochon ici dit Bille-Babil. « rien répondit le gument Blanco on parle » « de quoi parler vous dit Napoléon » du divorce que Bille-Babil dit la vache » « sa la simple vérité, mais les cochon nous avons plus besoin de ce nouveau que vous car on souffre énormément pour vous faire une meilleure vie dit Bille-Babil, tout les animaux n'étaient pas d'accord et nous les animaux on travail tout les jours et ses grâce a nous que vous avez a manger et grâce a nous que on (nous) faire du lait dit la vache les animaux s'accrochaient tout a leur travail mais le gument Blanco ne voulait pas lâcher l'affaire elle se disait que s'était injuste et que les nouvelles doivent être se reparti en égale tout les animaux. Bille-Babil trouve une idée.

?

MEXICO  
animadisme  
utopia  
egano  
john

Première rédaction de Lina

## acte de la Rédaction

(2)

Un animal ayant assisté au discours de Billie-Babil n'est pas d'accord. La jument Blanche n'était pas d'accord sur le discours de Billie-Babil elle décide d'en parler aux autres animaux de la ferme : « chers camarades, je vous ai parlé d'un point qui nous touche toutes, sauf les cochons dit la jument Blanche. Tout les animaux parleront entre eux et les cochons accuseront accompagné de leur chien : « qui est ce que ces cochons ici dit Billie-Babil » " j'ai entendu votre discours et nous sommes pas d'accord avec vous dit la jument Blanche " " c'est la simple vérité, nous les cochons nous avons plus besoin de votre nourriture que vous car on réfléchit en commun pour vous fournir une meilleure vie dit Billie-Babil ». Billie-Babil entretient l'animadversion. « Depuis que John est parti vous nous avez promis d'être égaux et libres dit la vache " " il a été scientifiquement prouvé que les cochons ont besoin de plus manger pour éviter les saucis de viande dit Billie-Babil ». Leur vie était <sup>ceux-ci</sup> ~~seuse~~ être une Utopie mais c'était trop beaux pour être vrai. « Notre vie devient de plus en plus dur sans John dit la vache ». " De jour comme de nuit, nous veillons à votre bien et c'est pour votre bien que nous buvons ce lait et mangeons ces pommes ». Les animaux n'avaient plus d'arguments face à Billie-Babil, tout le monde cesse le débat et ils retournèrent à leur occupation sans dire un mot.

Deuxième rédaction de Lina

1) Punctuation, catégorique / contenance minime 3  
Verbe conjugué / Verbe pronominal dit

Français

Les chiens sont avec les colons

Bilal ~~le chien~~ qui n'était pas d'accord avec  
Buile Bilal <sup>heuta</sup> heuta à parler et à dire ce qu'il  
pense de ça. Il s'exclama en disant: "Mon  
Buile Bilal j'espère ce chien dit dans ton  
dixième". <sup>ce chien?</sup>

Comment ça fonctionne? <sup>repondit</sup> n'acceptent

Tu <sup>as</sup> <sup>entendu</sup> entendu je n'accepterai point  
cette ~~boite~~ <sup>boite</sup>

Viens-tu que se te tue ou que j'envoie quelque  
te tua <sup>dit-il</sup>

Je n'en ai pas envie mais j'ai mesdites  
je fais ce que je veux donc tu n'as pas le  
pouvoir.

Buile et le chien <sup>allaient</sup> <sup>littre</sup> ~~se battre~~ entre eux ~~jusqu'à~~  
jusqu'à un moment Napoléon et Boule de neige ~~de~~ mais  
arrivés <sup>ils se calmèrent</sup> <sup>ils se calmèrent</sup> Boule de neige ~~demanda~~  
pourquoi s'allaient-ils ~~se battre~~. Buile Bilal lui  
répliqua, aimant ou il avait il finis de parler  
Napoléon s'exprima sur cette histoire et a  
avouer être totalement d'accord que Buile a raison  
en somme parce Boule de neige le chien restait au  
début mais après avoir réfléchis il était d'accord

Première rédaction de Bilal

François

La femme des ami maync.

Tout a commencé un beau jours ensoleillé. Après la mort de laule de <sup>meig</sup>  
Brille-babil qui était assez haut classer au niveau des ami maync <sup>quint</sup>  
la grande <sup>place</sup>.

- Hum hum écoutez moi vil. vous plait notre attention à tous et tout

Ci je vous ai consacré aujourd'hui <sup>c'est</sup> pour vous dire que a part si  
d'aujourd'hui tout va changer tout va être mieux la nourriture le  
travail de rien, les occupation. Alors si vous voulez avoir tout  
ça suiver nous les cochon et les chien (petit).

\* <sup>Tout</sup> Les animaux <sup>étaient</sup> <sup>sur</sup> <sup>peux</sup> <sup>peux</sup> après ce que lui avait dit  
Brille-babil et ~~il~~ <sup>il</sup> le <sup>suivent</sup>.

- Non je ne suis pas d'accord avec ça s'exprime le mouton

- Que veut-tu ~~inutile~~ ignoble mouton. Essaie tu de me faire ?

- Écoutez moi ~~vous~~ Brille-babil vous ment ils essayent de  
vous manipuler en vous faisant avoir des rêves utopique sans  
que ces totallement faux ~~il~~ ~~vous~~ ~~font~~ ~~avoir~~ il ne ~~font~~ faire au  
que de la dystopie donc maintenant suiver moi <sup>vous</sup>

- C'est un menteur il essaye de me persuader pour avoir le dernier  
mot croyez moi sur parole je me dit que la vérité. Alors vous que  
tu veut toujours avoir le dernier mot je te propose un duel ce sera  
LOH.

- J'accepte

Deuxième rédaction de Bilal

Bulle-Bibi et le mouton se rejoignent au milieu de la forêt me  
ils s'arrêtent quand tout à coup Napoléon s'approche

En leur disant "vous <sup>de</sup> ne vous battez pas et laissez-moi  
leçon de morale".

Après tout <sup>deux animaux</sup> ces <sup>deux</sup> étaient toujours d'accord  
et ne valent rien de partager.  
- bon raconte moi dit le mouton. - Surtout Surtout moi  
et on s'en va. ~~Et on s'en va~~

← Tout les animaux paissent ensemble après avoir  
écouter son raisonnement et celui de Bulle-Bibi. Les chiens  
et les autres cochons s'étaient restés fidèles à Bulle-Bibi et  
les autres animaux non.

**Fin de la deuxième rédaction de Bilal**

Brulle-Babil a fini son discours. Un âne, une poule et une chèvre écoutaient. La chèvre est complètement contre que les cochons mangent le lait et les pommes. Elle dit à Brulle-Babil : « Les pommes devraient être partagées pour tous les animaux, et non pas juste pour les cochons ! ». Brulle-Babil, surpris, regarde la chèvre en étant très mécontent. La chèvre continue et lui dit : « Le lait appartient aux vaches, vous n'avez pas le droit de leur voler pour votre confort ! ». Brulle-Babil, étonné, dit : « Ne te rends-tu pas compte de ce que tu dis ? Nous sommes obligés de les manger, pour votre bien ! On ne mange pas ces pommes et le lait pour nous, mais pour vous ! ». L'âne est d'accord <sup>avec</sup> ce que dit Brulle-Babil car il pense qu'ils ont besoin de l'intelligence de cochons et qu'ils ont besoin d'énergie. La poule elle, sait que ce n'est pas très juste, ce que les cochons font, mais que les animaux ont tout de même besoin de leur intelligence. La chèvre leur répondit : « On nous avait promis que la nourriture serait équitable et que les animaux seraient tous égaux, ce n'est pas normal. (Toi) la poule, ils vont finir par promettre vos œufs ! Honnêtement, Jones s'occupe presque mieux de la ferme que vous. ». Brulle-Babil insiste que c'est pour le bien des animaux que les cochons font ça, mais il comprend que la chèvre commence à devenir une menace à l'animalisme. <sup>Plus</sup> alors, Brulle-Babil ordonne : « Que les chiens chassent cette chèvre hors de nos terres ! ». Ainsi, une multitude de chiens enragés chassent la chèvre hors de la ferme, à jamais. « Les menaces à l'animalisme doivent être évitées », explique Brulle-Babil à l'âne et à la poule.

2) Brille - Babit a fini son discours. Un âne, une poule et une chèvre écoutaient. La chèvre était complètement contre que les cochons mangent les pommes et boivent le lait. Elle dit à Brille - Babit : « Les pommes devraient être partagées entre tous les animaux, et non pas juste pour les cochons ! ». Brille - Babit, surpris, regarda la chèvre en étant très mécontent. La chèvre continua et lui dit : « Le lait appartient aux vaches, vous n'avez pas le droit de leur voler pour votre confort ! ».

- Ne te rends-tu pas compte de ce que tu dis ? Nous sommes obligés de les manger, pour votre bien ! Nous ne mangerons pas ces pommes et ce lait pour nous, mais pour vous ! Répondit Brille - Babit, ennuyé. L'âne (est) d'accord avec ce qu'il dit car il pense que les cochons ont besoin d'énergie. La poule, elle, savait que ce n'était pas très équitable mais qu'ils avaient tout de même besoin de leur intelligence. La chèvre lui répondit : « On nous avait promis que la nourriture serait équitablement distribuée et que tous les animaux étaient égaux... tout cela n'était qu'une utopie, mais finalement la ferme se portait mieux avec les humains à la charge ! Ici, la poule, ils vont finir par prendre les œufs ! ». Brille - Babit assura que ce que dit la chèvre est faux, mais il comprit que la chèvre commençait à devenir une menace pour l'animalisme. Par conséquent, Brille - Babit exhorta : « Que les chiens chassent cette chèvre hors de nos terres ! ». Hélas, une meute de chiens enragés chassait la chèvre hors de la ferme à jamais. « Les menaces à l'animalisme doivent être évitées », explique Brille - Babit à l'âne et à la Poule.

### Deuxième rédaction de Merlin